

Lőrinczi János

INFOKOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRA ÉS TÁRSADALMI STÁTUSZ

A „Generációk az információs társadalomban”¹ című konferencián (Szeged, 2012. június 21-22.) Csepeli György „Az internetre költözött társadalom”, Felek György pedig, „Az a társadalom, amely nem költözött az internetre: kiszoruló és kimaradók” címmel tartottak előadást. A két előadascím meggyőzően mutatja számunkra, hogy az internet mára nem csupán egy technikai eszköz, gyors üzenettovábbítási mód, hanem sokkal több, a társadalmi élet egyik színtere a maga sajátos lehetőségeivel. György előadásában az internetet „lehetőségmezőnek” is nevezte, jelezve azt, hogy az internet olyan széleskörű lehetőséget teremtett az emberek számára, amelyeket nem lehet csupán lehetőségeknek, lehetőségeknek nevezni, több annál, „lehetőségmező”. Ha a társadalmi rétegződésben használt töketípusokat tekintjük, mint a társadalmi helyzetet, státuszt erősen meghatározó tényezőket, egyértelműen állíthatjuk, hogy az internet a bourdieui-tőke fajták mindegyikének megszerzésében jelentős lehetőséget kínál. Egyre fontosabb szerepet játszik a kulturális tőke gyarapításában, különösen annak inkorporált és intézményesült formájában (Lengyel György – Szántó Zoltán; 2006). A kulturális tőke gyarapításának szempontjából az oktatási rendszerek 19. századi megjelenéséhez mérhető jelentőségű „lehetőségmezőnek” tekintjük az internetet, ami tömegek számára teszi, teheti lehetővé kulturális tőkék gyarapítását, társadalmi státuszuk növelését. Különösen fontosnak tarjuk ezt az ún. „posztindusztriális” társadalmakban „amelynek gazdasági alapjául a tudásalapú gazdaság értéknövelt szolgáltatásai szolgálnak globalizálódó világ gazdasági keretek között” (Angelusz – Fábián – Tardos; 2004.). Ebben a posztindusztriális társadalomban felértékelődik a kulturális tőke, a tudás szerepe, hiszen a hangsúly a termelésről a meglévő technológiák tökéletesítésére és új tudások létrehozására, divatos szóval az innovációra tevődik át. A párhuzam tehát az oktatási rendszer és az

¹ A kutatás a Szegedi Tudományegyetem Szociológia és Pszichológia Tanszékének közös kutatása, amely a TÁMOP program keretében, 2011-2012-ben az info-kommunikációs eszközök használatának generációs különbségeit vizsgálta a szegedi általános iskolák felső tagozatosai, a középiskolások és egyetemisták, valamint a szegedi és országos felnőtt lakosság reprezentatív mintáin.

internet között abból adódik, hogy az oktatási rendszer, a kötelező iskoláztatás mintegy 150-200 éve, az internet pedig csupán néhány évtizede kínálja a kulturális tőke, a tudás gyarapításának lehetőségét, ami jelen „posztindusztriális” társadalmunkban fontos tényezője a társadalmi státusz elérésének.

A dolgozatunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy e két „lehetőségmező” mutat-e hasonlóságot, egyformán szolgálja-e a különböző társadalmi csoportok „tőkefelhalmozását”, státuszemelkedését, mobilizálódását, vagy az internet további differenciálódást fog eredményezni a kulturális tőkebirtoklásban.

AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TÁRSADALMI STÁTUSZ

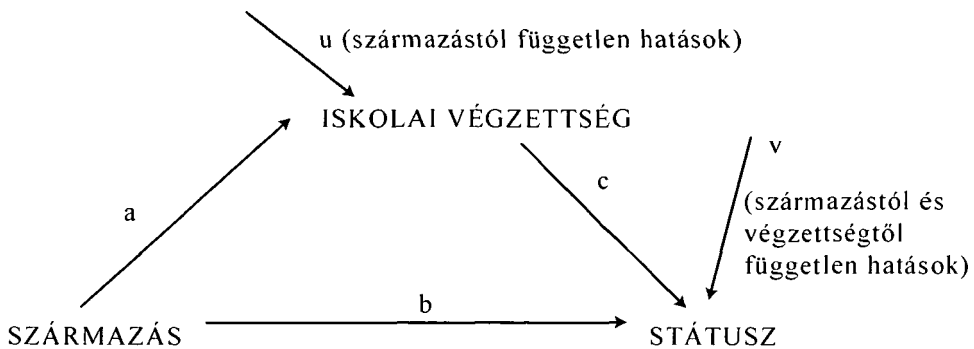
A prekapitalista társadalmakban a szakértelem átadása a következő generációk számára nem jelentett különösebb szakértelmet kívánó feladatot, a gyermekek „belenőttek” a helyi struktúrába, megtanulták a munkafogásokat, a termelés társadalmi viszonyrendszerébe való bekapcsolódás módjait a családon belül, a helyi közösségekben. A kapitalista gazdaság megjelenésével minden megváltozott: az erőltetett termelés, a gyárak megjelenése a család szerepének átalakulását eredményezték. Ezzel párhuzamosan a 19. század közepén jelentek meg a modern tömeg-oktatási rendszerek, amelyek a jogi egyenlőtlenségek felszámolásával, az oktatás demokratizálásával, általános elterjedésével, és a tankötelezettség bevezetésével, azzal az eredménnyel kecsegtettek, hogy a tanulás lehetőségét mindenki számára biztosítva, megszűnnek a korábbi erős társadalmi determinációk és kiegyenlítődés jön létre a különböző társadalmi csoportok között. Ezt nevezhetjük az „Esélyteremtés” eszméjének, amelyet különösen a liberális oktatásfelfogás hangsúlyozott, amellet érvelve, hogy ha mindenki számára biztosítjuk az iskoláztatás feltételeit, mindenki számára egyenlő esély teremődik.

A szociológusok körében az 1950-es, 1960-as évekig is az a vélemény volt meghatározó, amelyik az oktatási lehetőségek szélesebb körű kiterjesztése révén a társadalmi különbségek csökkenését várta, vagyis az oktatás, az oktatási rendszer egyik fontos, talán a legfontosabb eredményének ezt tekintette. Mindazonáltal a Coleman – jelentés – az amerikai iskolák tanulójának körében végzett nagymintás felmérés alapján – azt állapította meg, hogy az iskola mellett a családi háttér is befolyással van az iskolai eredményességre, továbbá a későbbi foglalkozási életpályára, mobilitásra, jövedelemszintre. Ugyanis, a jobb családi háttérrel rendelkező fehér gyermekek – miként a vizsgálat rámutatott – színvonalasabb oktatásban részesülnek (Andorka 2006: 432).

Az 1960-as években a társadalmi rétegződés-kutatás egyik fontos elméleti kérdése az volt, hogy „mi befolyásolja a egyéneknek a különböző foglalkozási és társadalmi pozíciókba kerülését” (Kolosi 2006). Peter Blau és Otis Duncan klaszikus modellje (1967) – és az összes többi, őket követő elméleti és empirikus modell – szerint az iskolai pályafutás és az iskolai végzettség a fő tényező a státuszmegszerzés folyamatában, ez felelős a mobilitásért és a reprodukcióért. Blau és Duncan eredetileg egy ötváltozós modellt készített, amelyben a gyerek iskolai végzettsége mellett az apa iskolai végzettsége és foglalkozása, illetve a gyerek első illetve későbbi foglalkozási státusza szerepelt. Ennek a modellnek egy egyszerűsített változatát mutatja a következő 1.sz. ábra.:

1. sz. ábra A státuszmegszerzés egyszerű modellje (Kolosi 2006).

A STÁTUSZMEGSZERZÉS EGYSZERŰ MODELLJE



A fenti ábra azt mutatja, amit a mobilitás-kutatások bizonyítottak: a modern társadalmakban a származás iskolán keresztüli hatása (ac) lényegesen erősebb, mint a direkt hatása (b). Ez egyben azt is jelenti, hogy a származás (napjainkban használt terminológia szerint családi háttér) hatása nem szűnik meg, csak hatása az iskolai végzettségen keresztül feje ki a hatását, annak ellenére, hogy pl. Young hipotézise szerint a modern társadalmakban a képességek és teljesítmények veszik át a származás szerepét, amire viszont mind a mai napig nincs meggyőző empirikus bizonyíték. Blau és Duncan modelljének megjelenése óta az egyik központi kutatási kérdés a származás és a teljesítmény szerepének időbeli változása a mobilitási folyamat során. A státuszszelérési modellek fejlődését a származás mellé, a mentális képességek és az iskolai aspirációk beemelése jelentette, ami a WLS

(Wisconsin Longitudinal Study) modellben jelent meg. A Wisconsin Modell talán legfontosabb megállapítása, hogy a származásnak elsősorban az iskolai aspirációkra, a mentális képességeknek pedig a tanulmányi teljesítményre van jelentős hatása (Kolosi 2006).

AZ ISKOLA ÉS A TÁRSADALMI STÁTUSZ

A modern oktatás és az iskola státuszszerzésben betöltött, mobilitást segítő szerepével kapcsolatban két elméletcsoport dominál a szociológiában, az egyik a Bourdieu nevével fémjelzett „Kulturális reprodukció” a másik DiMaggio nevéhez kapcsolódó „Kulturális mobilitás” elmélete.

Kulturális reprodukció:

Bourdieu elmélete szerint a családban szerzett kulturális erőforrások a mindenkori elit számára biztosítanak eszközt arra, hogy előnyös pozícióikat gyermekeikre is továbbörökítsék. Mivel az egyén iskolázottsági szintje nem független származásától, a magasabb státuszú, iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb eséllyel szereznek maguk is magas szintű képzettséget, magasabb társadalmi státuszt. Bourdieu szerint a szülői háttér mindenekelőtt az úgynevezett kulturális tőkén, a kulturális erőforrásokon keresztül befolyásolja a megszerzett társadalmi pozíciót (Bourdieu, P.; 1978). A család magas kulturális tőkéje olyan készségekhez, stílushoz, modorhoz, ízléshez juttatja az egyént, amelyek

képessé teszik őt arra, hogy ismerősként mozogjon, és megfelelően kommunikáljon az iskola világában, amit az oktatási rendszer nagyra értékel. A magasabb státuszú családok gyerekei ismerik jobban a szentesített kultúra jeleinek megfejtéséhez szükséges kódokat, maguk is uralják mindazokat a viselkedésformákat, melyek ezt a tudásukat nyilvánvalóvá teszik. Mivel a kulturális tőke elsajátítása, illetve átadása anyagi tőkét is igényel, – amivel szintén az uralmon lévő csoportok vannak a legjobban ellátva – előnyben vannak a gazdasági kényszerektől mentes, szabadon felhasználható idő birtoklásában is, ami, a lassan és közvetve megtérülő oktatási befektetések gyarapításához nélkülözhetetlen. A társadalmilag differenciált, és megint csak az uralmon lévő csoportok monopóliumai közé tartozik végül az ilyen, kockázatosnak tűnő (oktatási) befektetések hasznosságának felismerésére való képesség is.

Bourdieu szerint a francia iskolák csak látszólag végzik el a legtehetségesebb és legszorgalmasabb tanulók kiválogatását, szelektálását. A valóság az, hogy a ta-

nulók helyét rejtett módon kijelölik a társadalomban a továbbtanulás irányításával, az osztályzatokkal, valamint az azonos szintű oktatási intézmények elkülönítése (elit-tömegiskola) által.

Az elmélet ilyen módon tehát a kulturális tőke reprodukciós funkcióját hangsúlyozza, vagyis azt a képességét, hogy a felső osztályokból érkezők számára teszi könnyen végigjárhatóvá az iskolarendszert. Az iskola valódi funkciója Bourdieu szerint nem a tudás, az ismeretek továbbadása, hanem a fennálló egyenlőtlenségi rendszer újratermelése.

Kulturális mobilitás

Paul DiMaggio Bourdieu elméletéhez hasonló alapokra építve fogalmazta meg a *kulturális mobilitás* tételét, de következtetésében teljesen más eredményre jutott. Szerinte a *kulturális tőke* nem elsősorban az előnyös társadalmi helyzet továbbörökítése révén, hanem az alacsonyabb státuszú családból származók esélyeinek javítása által tölt be lényeges szerepet a társadalmi egyenlőtlenség rendszerében. 1960-ban végzett vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy a lányok esetében a kulturális tőkének az érdemjegyekre gyakorolt hatása az apa iskolai végzettségének emelkedésével növekszik, a fiúknál viszont éppen ellenkező az összefüggés, minél alacsonyabb státuszú apától származik az egyén, annál nagyobb nyereséget érhet el, ha középiskolai évei során megnöveli a kulturális tőkét. A kulturális mobilitás elmélete tehát azt feltételezi, hogy éppen az alsóbb társadalmi osztályok gyermekei azok, akik az általuk örökölt kulturális erőforrásokat másoknál nagyobb haszonnal tudják felhasználni a társadalmi státusz megszerzéséért folyó küzdelemben.

Nem tisztünk e cikk keretében állást foglalni abban a kérdésben, hogy e két elmélet milyen mértékben igaz a magyarországi körülmények között. Kétségtelenül tapasztalható mobilitás, tapasztalható, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei meghaladják szüleik iskolai végzettségét, ugyanakkor az is látható, hogy – főleg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei – leggyakrabban csak egy, ritkábban két iskolafokozattal haladják meg szüleik iskolai végzettségét és nagyon ritka az, hogy alacsony iskolázottságú szülők gyereke eljut a diplomáig. Úgy tűnik tehát, hogy Magyarországon az oktatási rendszer azt a kiegyenlítő funkciót, amelyet az oktatási rendszerek kialakulásának idején reméltek az oktatás általánossá válásától, nem tudja maradéktalanul teljesíteni. Megállapításunk alátámasztására (a teljesség igénye nélkül) lássuk néhány kutató eredményét a kérdésről.

Ferge Zsuzsa a magyar helyzetet vizsgálva, már a 80-as években szignifikáns összefüggést talált, a tanulmányi eredmény és a társadalmi környezet között. Az alapfokú képzéssel kapcsolatban azt fogalmazta meg, hogy: „... az általános iskolai évei alatt a különböző rétegek gyermekeinek tanulmányi eredményei közötti különbség növekszik, azaz, hogy a hátránnyal indulók hátránya nő”. (Ferge 1980) Ezenkívül, a továbbtanulási hajlandóság tekintetében is a kedvezőbb társadalmi és kulturális háttérű szülők gyerekeit találta kedvezőbb helyzetűeknek, mivel a továbbtanulást egyrészt, a korábbi iskolai teljesítmény, másrészt a szülők aspirációs szintje határozza meg.

Róbert Péter a *PISA vizsgálat*² adatait elemezve arra a megállapításra jutott, hogy a családi háttér hatása az iskolai teljesítményre – a vizsgált országok közül – Magyarországon a legerősebb. Az anya munkaerő piaci jelenléte az országok többségében javítja az olvasás-szövegértés szintjét, mely összefüggés – Portugália és Csehország mellett – hazánkban látszik a legerősebbnek. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy Magyarország azon országok közé tartozik, ahol a tanulói összetétel leginkább összefüggést mutat az olvasási-szövegértési teszten elért eredménnyel, továbbá, a szülők alacsony iskolai végzettsége és státusza hazánk esetében az átlagnál nagyobb valószínűséggel vonja maga után a gyerekek alacsony olvasási kompetenciáját, ami a munkaerőpiacon való előnytelenebb részvételt vetíti előre. (Róbert 2006)

Gazsó Ferenc Társadalmi struktúra és iskolarendszer című tanulmányában úgy találta, hogy a családi környezetből adódó különbségek már az alapiskola szintjén jelentős determináló hatást jelentenek, a további iskolai életút szempontjából. Az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei többnyire a közepes és a gyenge iskolai teljesítményt elérők csoportjába tartoznak és ők azok, akik közül sokan meg sem kísérlik a továbbtanulást. „Kutatási tapasztalatok szerint a befejezetlen általános iskolát végzett szülők gyermekeinek 18-20, az általános iskolai végzettségűeknek 8, a szakmunkás képzettséggel rendelkezőknek pedig 1-2 százaléka meg sem kísérli, hogy bármelyik középiskolába lépjen”. (Gazsó 2006)

Összességében elmondhatjuk, hogy az iskola, csupán a hozzáférés egyenlősége okán nem biztosítja a tudástőkék és iskolai végzettségek kiegyenlítődsét, hanem mint „lehetőségmező” csupán a tudás megszerzésének lehetőségét kínálja.

² „A nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja”, amely az OECD által szervezett nemzetközi tanulói tudásszint vizsgálat. Monitorozó jellegű felméréssorozat, amelyet 3 évente végeznek el az OECD tagországok és a csatlakozó partnerországok 15 éves tanulói körében. Célja a mindennapi életben alkalmazható tudás vizsgálata három területen: matematika, olvasás és szövegértés és természettudományok.

Azt viszont, hogy ki hogyan él ezzel a lehetőséggel, egy bonyolult „örökségmező” szabályozza, aminek része a genetikai örökség (egészség-betegség, mentális képességek), a családi örökség, (a szülők anyagi helyzete, kulturális tőkéje, habitusa, életstílusa, stb.), a szocializációs hatások, az iskola és még számtalan egyéb körülmény. Úgy gondoljuk, hogy ezek együttes hatása (szerencsés vagy szerencsétlen kapcsolódásai) befolyásolják azt, hogy ki hogyan tud az iskola által nyújtott „lehetőségmezővel” élni.

Az internettel kapcsolatban három fontos kérdést tettünk fel a kutatásunkban, egyrészt azt, hogy az internet, mint „lehetőségmező” egyformán elérhető-e a szegedi középiskolások számára vagy vannak különbségek, kiszoruló csoportok, azaz beszélhetünk-e a digitális szakadékról vagy sem, elmondható-e körükben az ami az iskoláról, a hozzáférés mindenki számára biztosított. Másrészt azt a kérdést tettük fel, hogy beszélhetünk-e digitális egyenlőtlenségekről körükben, és ha igen miben érhetők tetten ezek a különbségek. A harmadik kérdésünk arra vonatkozott, hogy vajon a középiskolások internethasználata a „normalizációs hipotézis” logikája alapján a fennálló társadalmi (tudás)egyenlőtlenségek csökkenését, idővel eltűnését fogja eredményezni, vagy a „felerősítés-modell” logikája valószínűbb, amely szerint az internet felerősíti a már amúgy is meglévő egyenlőtlenségeket.

A SZEGEDI VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI

A kérdőíves vizsgálatot a szegedi középiskolások reprezentatív mintáján³ végeztük el 2012 tavaszán. Elemzésünkben a különböző osztálytípusba járók infokommunikációs kultúráját hasonlítjuk össze, mert a kutatási tapasztalatok szerint, már a középiskola-választás mögött is komoly társadalmi meghatározottság húzódik meg, vagyis erősen jellemző Magyarországon ez a korai szelekció.

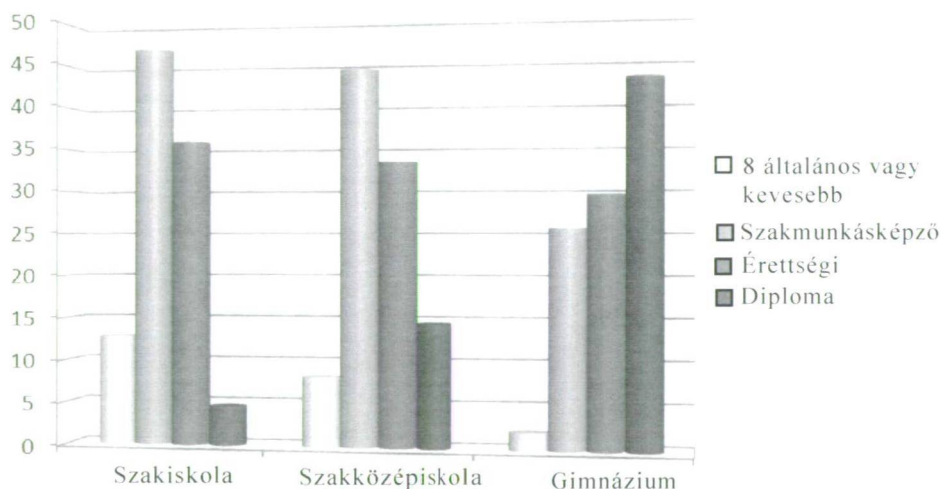
„Ameddig az általános iskolásoknak átlagosan 28%-a járt tagozatos, és 72%-a normál osztályba, addig az olyan gyerekeknek, akiknek mindkét szülője diplomás, több mint fele (51%) tagozatos osztályba járt”. Ezen kívül, a tagozatos osztályban végzetek kicsit több mint fele, (51%) gimnáziumban tanul tovább, míg a normál osztályok diákjai nagyrészt (73%) szakközépiskolába vagy szakmunkásképzőbe (Andor 2001).

³ A szegedi középiskolások osztályok listájából, szisztematikus mintavételi eljárással vett 1033 fős minta, amelyik a fenntartó, az iskolatípus, az évfolyam és nemek szerint reprezentatív.

Gazsó Ferenc is úgy találta, hogy a szülők iskolai végzettsége és a választott iskolatípus között összefüggés van. Ugyanis amíg az alacsonyabb társadalmi rétegből származó diákok legnagyobb része a szakmunkásképzőben, szakiskolában, addig a magasabb képzettséggel, jobb családi háttérrel rendelkező gyermekek döntő többsége a jobb színvonalú középiskolákban, és gimnáziumokban tanul tovább (Gazsó 2006).

Vizsgálatunk azt igazolja, hogy ez Szegeden sincs másképp, a szülők iskolai végzettsége alapvetően meghatározza a középiskola-választást, aminek következtében a különböző iskolatípusok összetétele meglehetősen különböző. A 2. sz. ábrán látható, hogy a gimnáziumba járó tanulók több mint 40%-ának apja diplomás, míg ez az arány a szakközépiskolásoknál 14%, a szakiskolai tanulónál pedig mindössze 4%. Ugyanakkor a szakiskolába járók 60 %-ának apja legfeljebb szakmunkásképzőt végzett, a szakközépiskolába járóknál ez 50%, a gimnazisták esetében pedig 27%. Alig találunk olyan gimnáziumi tanulót, akinek apja csak alapfokú végzettséggel vagy még azzal sem rendelkezik, arányuk mindössze 2,1%. Az anyáknál nagyon hasonló a helyzet, azzal a különbséggel, hogy a gimnáziumba járók esetében még az apákénál is magasabb a diplomás anyák aránya, 53%.

2. sz. ábra Apák legmagasabb befejezett iskolai végzettsége iskolatípusonként



Összességében a szakiskolába és a szakközépiskolába járók esetében erős felülreprezentáltságot tapasztalunk a szülők alacsonyabb iskolai-végzettség kategóriáiban (alapfok, szakmunkásképző) és erős alulreprezentáltságok a diplomás kategóriá-

ban, ami a gimnazistáknál éppen fordítva van. A standardizált családi háttérindex⁴ is azt mutatja, hogy lényeges különbség van a három iskolatípusba járó tanulók családi háttérében, a szakiskolások átlaga -0,5, a szakközépiskolásoké -0,13, a gimnazistáké pedig 0,31. A három csoport szignifikánsan különbözik egymástól ($F=37.139$, sig.0,000). A felsőfokú tanulmányok végzésének tervezésében is lényeges különbség van, a szakiskolába járók 18%-a, a szakközépiskolába járók 47%-a, míg a gimnazisták 92%-a tervez felsőfokú tanulmányokat, tervezi a diploma megszerzését. Itt is szignifikáns különbség tapasztalható a három csoport között ($F=218.514$, sig.0,000). Az eddigi iskolai „életút” tekintetében megállapítható, hogy az iskolában tanulmányi téren kevésbé sikeres diákok elsősorban a szakiskolában tanulnak, – közülük eddigi iskolai pályafutása során 30% ismételt osztályt – a sikeresebbek a szakközépiskolában, – itt 14% ismételt osztályt – míg a tanulmányi téren legsikeresebbek gimnáziumba járnak, közöttük mindössze 3% az évismétlők aránya.

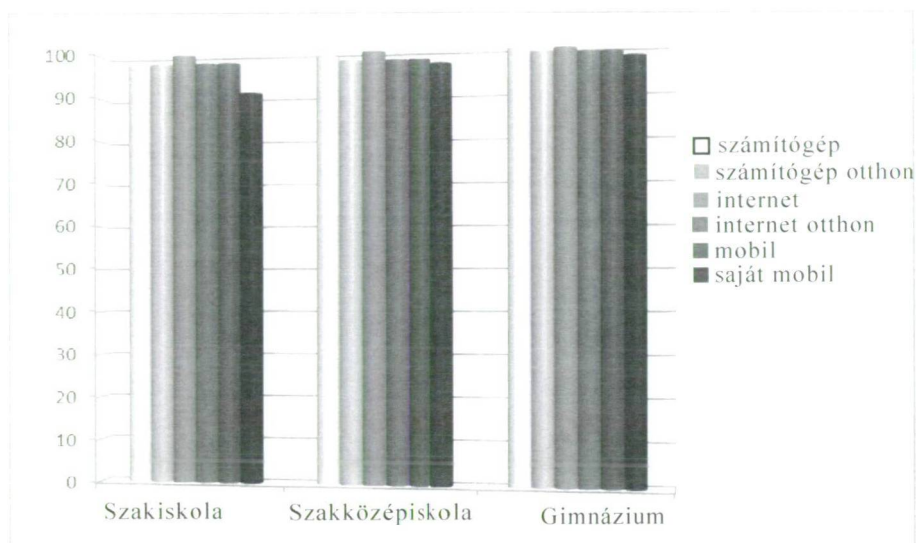
A fenti adatok azt mutatják, hogy a szegedi középiskolákban is – hasonlóan a többi magyarországi középiskolához – erős elkülönülés tapasztalható a különböző iskolatípusba járó tanulók között, a családi háttérük, a tanulmányi aspirációik és a tanulmányi eredményük, tanulmányi sikerességük tekintetében is.

VAN DIGITÁLIS SZAKADÉK A SZEGEDI KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN?

A digitális szakadék fogalmával azt a különbséget fejezzük ki, ami a hozzáférést dichotóm kategóriaként kezeli, azaz a hozzáférők és a kimaradók (hozzá nem férők) dimenziójában vizsgálja a különbségeket. Ebből a nézőpontból vizsgálva a szegedi középiskolásokat egyetlen szignifikáns különbséget találtunk, a szakiskolai tanulók különböznek a saját mobil telefonnal való rendelkezés tekintetében a gimnazistáktól ($F=3,358$, sig: 0,035), de a mobil telefon használatában nincs különbség a csoportok között. Összességében, ahogy a 3. sz. ábra mutatja mindhárom IKT eszközhöz való hozzáférés kiegyenlített, még az otthoni hozzáférés tekintetében sincs különbség, szinte teljes körű az eszközök használatának lehetősége, függetlenül attól, hogy ki milyen iskolatípusba jár.

⁴ A tanulók családi háttérének összevont mutatója, tartalmazza a család gazdasági, szociális és kulturális jellemzőit. Az index standardizálása után a 0 érték jelenti az átlagot, a negatív értékek átlag alatti, a pozitívak átlag feletti értéket jelentenek.

3. sz. ábra Számítógép, internet és mobil telefon hozzáférés iskolatípusonként



A középiskolások csoportjában az életkor sem differenciál, a 14 évesek ugyanúgy szinte 100%-ban hozzáférnek az eszközökhöz, mint a 18 évesek, sőt a még fiatalabb korosztályban, az általános iskola felső tagozatába járók körében is ugyanez a helyzet. Ennek a korosztálynak sajátos társadalmi „öröksége” az IKT eszközök használatába való „beleszületés”, aminek egyik oka minden bizonnyal az, hogy olyan időszakban születtek, amikor az innováció terjedésének S görbéje (Rogers, E. M. 1995) már „magasan járt” Magyarországon is. Feleky Gábor konferencián elhangzott előadásából tudjuk, hogy a „kiszoruló és kimaradók” aránya a felnőtt lakosság körében az életkor előre haladásával folyamatosan nő, az 50-60 éves korcsoportoktól pedig, jelentősen megemelkedik. Ennek pedig nagy valószínűséggel az egyik oka az, hogy az ő esetükben – 30 – 40 évesek voltak a legfiatalabbak is az internet magyarországi terjedésének kezdetén – az S görbe még jóval „alacsonyabban járt”, így közülük sokan nem csatlakoztak, csatlakozhattak az internet-felhasználók táborához, ami azután később – főleg az alacsony iskolai végzettségűeknél – sem történt meg.

Arra a kérdésre, hogy van-e digitális szakadék a szegedi középiskolások körében, egyértelmű nemmel válaszolhatunk, azaz a hozzáférés szempontjából egyenlők az esélyek nemtől, kortól, családi háttértől függetlenül, és attól is, hogy ki milyen típusú középiskolába jár.

VANNAK DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK A SZEGEDI KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN?

A digitális egyenlőtlenség fogalmával azt a különbséget fejezzük ki, ami a felhasználás különbségeiből származik, egyrészt a használat intenzitását, másrészt a használat módját illetően. A használati intenzitás tekintetében már megjelennek különbségek a három iskolatípus tanulói között, legmagasabb arányban a gimnazisták használják napi rendszerességgel az internetet (90%), a szakközépiskolásoknak 87,8%-a, a szakiskolásoknak pedig 78,1%-a naponta internetet használó. A többiek gyakorlatilag „mérsékelt” használónak tekinthetők, akik legalább heti rendszerességgel használják az internetet. A statisztikai elemzés azt mutatja, hogy a használati intenzitás tekintetében a gimnazisták nem különböznek a szakközépiskolásoktól, a szakiskolások viszont kisebb intenzitással használják az internetet, mint a másik két csoport tanulói ($\chi^2 = 7,383$, sig: 0,025).

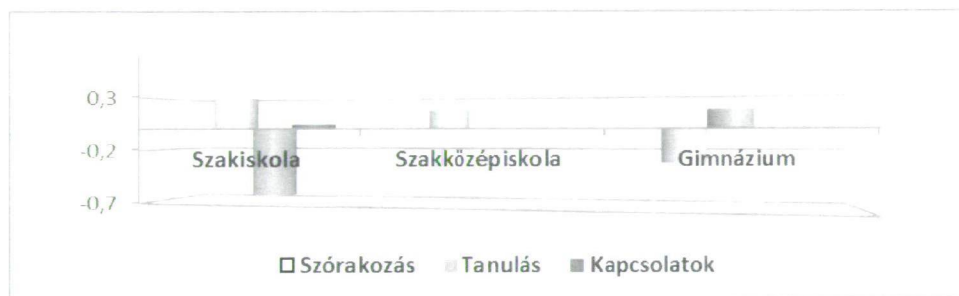
A használat módját illetően három főkomponensbe rendeződtek a különböző számítógép és internet felhasználási módok, amelyeket a 4. sz. ábra mutat.

4. sz. ábra Számítógép és internet-használati típusok

	Főkomponensek		
	Szórakozás	Tanulás	Kapcsolatok
Milyen gyakran szoktál a számítógépen játszani számítógépes játékkal?	,855	-,094	-,027
Milyen gyakran szoktál a számítógépen játszani az interneten?	,831	-,024	,019
Milyen gyakran szoktál a számítógépen filmet nézni, filmet letölteni?	,607	,159	,165
Milyen gyakran szoktál a számítógépen filmet, zenét, stb. CD-re, DVD-re írni?	,554	,285	,002
Milyen gyakran szoktál a számítógépen szövegeket írni, formázni?	,024	,780	-,093
Milyen gyakran szoktál a számítógépen házi feladatot elkészíteni, tanulni?	-,019	,712	,058
Milyen gyakran szoktál a számítógépen e-mailt írni, küldeni?	,112	,618	,208
Milyen gyakran szoktál a számítógépen híreket olvasni, keresni?	,146	,590	,167
Milyen gyakran szoktál a számítógépen közösségi oldalt látogatni?	,030	,122	,883
Milyen gyakran szoktál a számítógépen írásban beszélgetni, csetelni?	,072	,103	,870

A témánk szempontjából a „Tanulás” főkomponens a legfontosabb, hiszen ez az a tevékenységcsoport, amelyik leginkább alkalmas a tudástőke gyarapítására, a magasabb iskolai végzettség megszerzésének segítésére, végső soron a felnőttkori státusz növelésére. Ebben a felhasználási módban a szakiskolai tanulók vannak a legrosszabb helyzetben, ők az átlagnál lényegesen ritkábban, a szakközépiskolások átlagosan, a gimnazisták pedig átlag felett használják a számítógépet és az internetet tanulásra, ismeretszerzésre, informálódásra, tudásuk gyarapítására.

5. sz. ábra Számítógép és internet-használat különbségei iskolatípusonként



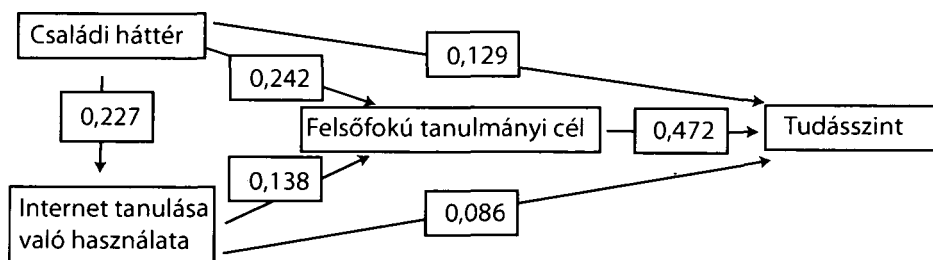
Ahogy az 5. sz. ábrán látható, a szakiskolások inkább „szórakozás-orientált” felhasználók, tanulásra, tudásnövelésre lényegesen kisebb mértékben használják a számítógépet és az internetet, mint a szegedi középiskolások átlaga, ugyanakkor szórakozásra átlag felett. A szakközépiskolásoknál is jellemző a „szórakozás-orientált” felhasználás, de náluk a tanuláscélú felhasználás jellemzőbb (átlagos), így náluk jobban egyensúlyban van a két felhasználási mód, mint a szakiskolásoknál, míg a gimnazisták egyértelműen „tanulás-orientált” felhasználók. A tanulási felhasználás területén szignifikánsan különbözik egymástól a három csoport ($F=20,969$, $\text{sig}:0,000$), a szórakozás-típusú felhasználásnál a szakiskolások és a szakközépiskolások alkotnak egy csoportot, ők egymástól nem, de a gimnazistáktól szignifikánsan különböznek ($F=34,737$, $\text{sig}:0,000$).

Arra a kérdésre tehát, hogy van-e a szegedi középiskolások között digitális egyenlőtlenség, egyértelműen igennel válaszolunk. Az egyenlőtlenség egyik megnyilvánulása a használat intenzitásában mutatkozik meg, – itt a szakiskolások vannak hátrányban a másik két iskolatípus tanulóival szemben – a másik terület, ahol az egyenlőtlenségek jelentkeznek az, hogy mire használják a számítógépet, illetve az internetet, itt a tudástőke növelése szempontjából egyértelműen szakiskola, szakközépiskola, gimnázium a sorrend.

CSALÁDI HÁTTÉR, INTERNETHASZNÁLAT, FELSŐFOKÚ ASPIRÁCIÓ ÉS TUDÁSSZINT

Az alábbi modell (6. sz. ábra) ($R^2=29,9\%$) a családi háttérnek, az internet tanulásra való használatának és a felsőfokú tanulmányi cél kitűzésének hatását mutatja, a tanulók tudásszintjére⁵.

6. sz. ábra A családi háttér, a felsőfokú tanulmányi cél és az internet tanulásra való használatának hatása a tanulók tudásszintjére



Ahogy a hatások erősségéből látszik, a családi háttérnek erős közvetlen hatása van a tanulmányi aspirációkra, – ahogy ezt már a WLS modell kapcsán is láttuk – és pozitívan hat a tudásszintre is. Fontos észrevenni, hogy a családi háttér pozitívan befolyásolja azt is, hogy a gyerekek milyen mértékben használják az internetet tanulásra, tudásuk gyarapítására ez pedig szintén pozitív hatást gyakorol a tanulmányi célokra és a tudásszintre is. Összességében tehát a családi háttér az iskolai „lehetőségmezőnél” már részletezett hatások mellett, az internet tanulásra való pozitív hatásával növeli a felsőfokú tanulmányi cél kitűzésének valószínűségét és a tudásszintet is. Terjedelmi okok miatt nem áll módunkban közölni azt a modellt, amelyben az internet tanulásra való használata helyett, a szórakozásra való használat szerepel, de röviden utalunk arra, hogy a szórakozás típusú internethasználat negatívan befolyásolja a felsőfokú tanulmányi cél kitűzését és a tudásszintet is.

⁵ A tudásszint mérésére csak a tantárgyak utolsó félévi osztályzatai álltak rendelkezésünkre, ezek azonban az iskolai gyakorlatban alkalmazott „normatív” értékelés miatt nem mutattak reális képet a tényleges tudásszintről. (pl. a szakiskolák tanulók jegyeinek átlaga rendre alacsonyabb volt, mint a szakiskolába járóké, ami ellentmond a standardizált tesztekkel elvégzett magyar és nemzetközi tapasztalatoknak is.) Ezért az OKM vizsgálat tudásszint indexéből iskolatípusonként aggregált átlagokat használtuk a tudásszint mérésére.

Eredményeink szerint a szakiskolai tanulók – és kicsit kisebb mértékben ugyan, de a szakközépiskolai tanulók is – a hátrányosabb családokból származnak. Ők használják ritkábban és inkább szórakozási célokra az internetet, míg az egyébként is jobb családi körülmények között élő, jobb családi háttérrel rendelkező gimnazisták, gyakrabban és inkább tudásgyarapítási céllal használják az internetet.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Összegezve az elmondottakat, digitális szakadék nem tapasztalható a szegedi középiskolások körében. Az IKT eszközökhöz való hozzáférés kiegyenlített, nem találtunk egyetlen olyan változót sem, amelynek mentén lényeges különbségeket lehetne kimutatni.

Digitális egyenlőtlenségek viszont vannak, ezek a használati intenzitásban és a használati különbségekben ragadhatók meg. Az internet „információszerző illetve tudás – és erőforrás bővítő” felhasználása pozitívan hat a tudásszintre, növeli a magasabb iskolai végzettség, magasabb társadalmi státusz megszerzésének esélyét, míg a „szórakozás jellegű” felhasználása mindezt csökkenti.

Végül arra a kérdésre reagálva, miszerint az internet csökkenti-e a már fennálló társadalmi (tudás)egyenlőtlenségeket, esetleg idővel el is tünteti azokat, vagy az internet felerősíti a már amúgy is meglévőket, a kutatásunk eredményei alapján inkább az utóbbi forgatókönyvet valószínűsítjük. Ahogy Nagy Réka írta „a digitális egyenlőtlenségek szisztematikusak, és a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségekhez adódnak hozzá” (Nagy R. 2007). Az internetet – az oktatási rendszerhez hasonló – „lehetőségmezőnek” látjuk, ami kínálja a tudástőke gyarapításának lehetőségét, de, hogy ki mire és hogyan használja, azt – az oktatási rendszereknél már említett – sajátos „örökségmező” befolyásolja.

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. Educatio, 2001/1.
- ANDORKA RUDOLF (2006) *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- ANGELUSZ RÓBERT – FÁBIÁN ZOLTÁN – TARDOS RÓBERT (2004): Digitális egyenlőtlenségek és az info-kommunikációs eszközhasználat válfajai in: Társadalmi riport 2004.

- BOURDIEU, P.(1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- DIMAGGIO, P. (1998): *A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény*. In Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- FERGE, ZS. (1980): *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. In Ferge Zsuzsa: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat. pp. 97-136.
- GAZSÓ, F. (2006): *Társadalmi struktúra és iskolarendszer*. In Kovách (szerk.): *Társadalmi metszetek*. Budapest, Napvilág Kiadó. pp. 207-224.
- KOLOS TAMÁS (2006): A státuszmegszerzés és az esélyegyenlőtlenség komplex megközelítése, Szociológiai Szemle 2006/1.
- LENGYEL GYÖRGY – SZÁNTÓ ZOLTÁN (szerk): *Tőkefajták (A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája)* Budapest Aula Kiadó.
- NAGY R. (2007): Digitális egyenlőtlenségek a fiatalok körében: mítosz vagy valóság? In Információs Társadalom 2007/2.
- RÓBERT, P. (2006): (elektronikus megjelenés éve). *Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban*. TÁRKI <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf>
- ROGERS, E. M. (1995): *Diffusion of Innovations*. 4th Edition. NY, Free Press.